

Fischer, Wolfgang

"Jugend" als pädagogische Kategorie - historische Rückfragen an Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 168-177. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 18)



Quellenangabe/ Reference:

Fischer, Wolfgang: "Jugend" als pädagogische Kategorie - historische Rückfragen an Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 168-177 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-228435 - DOI: 10.25656/01:22843

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-228435>

<https://doi.org/10.25656/01:22843>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 22. – 24. März 1982 in der Universität Regensburg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Helmut Heid, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1983

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft :

Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft : vom 22. – 24. März 1982
in d. Univ. Regensburg / Im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Dietrich Benner ... – Weinheim ; Basel :
Beltz, 1983.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 18)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft ; 8)

ISBN 3-407-41118-9

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft : Beiträge vom

... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; HST

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1983 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41118 9

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
 I. Öffentliche Ansprachen	
HERMANN GRANZOW	15
HANS MAIER	22
HANS THIERSCH	26
 II. Öffentliche Vorträge	
HANS AEBLI Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema	33
DIETRICH BENNER Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion	45
WALTER HORNSTEIN Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute	59
PETER M. ROEDER Bildungsreform und Bildungsforschung	81
 III. Symposien: Vorträge/Berichte	
HANS NICKLAS Erziehung zur Friedensfähigkeit in einer friedlosen Welt?	99
<i>Schulpluralismus unter Staatsaufsicht statt Schuldirektismus in Staatshoheit</i>	105
WOLFGANG KLAFKI Vorbemerkungen zum Bericht über das Symposium	105
HANS-CHRISTOPH BERG Freie Schulen als Regelschulen	108
ALOIS ALDER Erfahrungen an der Friedensschule in Münster	113
DORIS KNAB Der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages im Lichte einiger Erfahrungen aus der Schulreformerarbeit an der Friedensschule Münster	118

BARBARA BOTH / ALBERT ILIEN und die GREMIEN DER GLOCKSEE-SCHULE, unter Mitarbeit von RENATE STUBENRAUCH / JÜRGEN FRIEDMANN / RUDOLF MESSNER	
Zur Pädagogik der Glocksee-Schule	122
MARIA FRIEDERIKE RIEGER	
Stiftung Landerziehungsheim Neubauern – Ziele und Schwierigkeiten einer „freien“ Schule und der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages	130
JOHANN PETER VOGEL	
Zur gegenwärtigen Situation von Schulen besonderer pädagogischer Prägung und den entsprechenden Vorschlägen im Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages	133
HANS-CHRISTOPH BERG / WOLFGANG KLAFKI / DORIS KNAB	
Leitfragen und Thesen zur Fortführung der Diskussion über die Zielsetzung und die pädagogische Gestaltungsfreiheit von privaten und staatlichen Schulen besonderer pädagogischer Prägung und über die schulrechtliche Absicherung solcher Schulen	136
<i>Sekundarstufen II – Didaktik und Identitätsbildung im Jugendalter</i>	139
HERWIG BLANKERTZ	
Einführung in die Thematik des Symposions	139
ANDREAS GRUSCHKA	
Fachliche Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium der Erzie- herausbildung – über den Bildungsgang der Schüler der Kollegschule und zur Möglichkeit der Schule, diesen zum Thema zu machen	143
HAGEN KORDES	
Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium fremdsprachlicher Bildung	153
WOLFGANG FISCHER	
„Jugend“ als pädagogische Kategorie – historische Rückfragen an Untersuchen- gen zur Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung	168
JÜRGEN ZIECHMANN	
Stellenwert empirischer Verfahren in der Curriculumforschung. Eine Diskussion anhand von Projekten	179
HEINZ-OTTO GRALKI / ULRIKE STRATE / CARL-HELLMUT WAGEMANN	
Die Sozialisation von Studenten in Hochschulen. Bericht über ein Symposium . . .	185
<i>Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Zusammenarbeit zwischen Hoch- schulen und außeruniversitären Trägern</i>	203
JOACHIM DIKAU	
Zusammenfassung des Symposiums	203
GÜNTHER DOHMEN	
Rückwirkungen wissenschaftlicher Weiterbildung auf Hochschule und Hoch- schulpolitik	208

HANS-DIETRICH RAAPKE	
Beteiligung der Hochschule an der allgemeinen Erwachsenenbildung als Herausforderung für Wissenschaft und Praxis	214
<i>Prävention – Zauberwort für gesellschaftliche Veränderung oder neue Form der Sozialkontrolle?</i>	219
HANS-UWE OTTO	
Einleitung zur Fragestellung des Symposions	219
PETER GROSS	
Über die Präventivwirkung des Nichtwissens – Popitz revisited	221
HEINRICH KUPFFER	
Die Fragwürdigkeit der Prävention in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik	228
NORBERT HERRIGER	
Präventive Jugendkontrolle – eine staatliche Strategie zur Kolonisierung des Alltags	231
<i>Arbeit und Freizeit im Wandel – Antworten der Pädagogik</i>	237
HORST W. OPASCHOWSKI	
Neue Erziehungsziele als Folge des Wertewandels von Arbeit und Freizeit	237
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Die Zukunft von Bildung, Arbeit und Freizeit: Berufsarbeit wird knapp – Chance für gesellschaftliche Arbeit?	250
<i>„Ausländerpädagogik“ als pädagogische Spezialdisziplin?</i>	259
JÖRG RUHLOFF	
Einleitende Problemskizze	259
HELMUT LUKESCH	
Empirische Befunde zur Stellung des Ausländerkindes im deutschen Schulsystem und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft	262
FRANZ HAMBURGER	
Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft	273
HANS MERKENS	
Erfordernis und Grenzen ausländerthematischer Spezialisierung in der Schulpädagogik	283
JÖRG RUHLOFF	
Thesen zur Schlußdiskussion	292
JÖRG RUHLOFF	
Zur Diskussion	295
<i>Autobiographische und literarische Zeugnisse als Quellen und Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis und Handlungsorientierung II</i>	297
DIETER BAACKE	
Normalbiographie, Empathie und pädagogische Phantasie	298

ROTRAUT HOEPEL	
Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Materialien. Autobiographien als kommunikativ-pragmatische Formen der Selbstreflexion	307
THEODOR SCHULZE	
Auf der Suche nach einer neuen Identität	313
<i>Aufgaben und Verfahren interpretativer Theoriebildung</i>	321
PETER ZEDLER	
Entwicklungslinien und Kontexte interpretativer Theoriebildung	321
EWALD TERHART	
Übersicht über die Beiträge	333
HEINZ MOSER	
Versuch eines Resumés aus den Regensburger Diskussionen	343
<i>Leben und Lernen jenseits patriarchaler Leitbilder</i>	351
HEDWIG ORTMANN	
Einleitung in die Problemstellung des Symposions	351
SIGRID METZ-GÖCKEL	
Macht- und Selbstlosigkeit der Frauen. Assoziative Überlegungen zum Mutter-Tochter-Bündnis in den letzten drei Generationen oder das Matriarchat lebt weiter	353
BIRGIT CRAMON-DAIBER	
Bericht über die Ergebnisse der Begleitforschung zum Fünfjahresprogramm der Bundesregierung „Modellplan zur Freisetzung humaner Ressourcen und zur kreativen Entwicklung neuer Subsistenzformen“ (M.H.R.K.S.)	364
CHRISTINE HOLZKAMP / GISELA STEPPKE	
Leben und Wissenschaft – einige Überlegungen zu den Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Trennung von Erziehungsarbeit und Erziehungswissenschaft	372
<i>Forschungsfreiheit, Forschungsethik und Datenschutz</i>	381
WOLF-DIETER EBERWEIN	
Freiheit der sozialwissenschaftlichen Forschung und Datenschutz: Probleme und Lösungsansätze	381
HERMANN AVENARIUS	
Die Genehmigungsrichtlinien der Kultusminister unter juristischem Aspekt . . .	384
KARLHEINZ INGENKAMP	
Beispiele für die Behinderung der Forschungsfreiheit durch die ministerielle Genehmigungspraxis	388
EWALD ZACHER	
Einige verfassungsrechtliche und schulrechtliche Bemerkungen zur Zulässigkeit von wissenschaftlichen Erhebungen an Schulen und zur einschlägigen Genehmigungspraxis	392

LENELIS KRUSE Ethische und rechtliche Normen als Problem für die pädagogisch-psychologische Forschung	395
WILFRIED BERG Zur grundrechtlichen Problematik von Datenschutzbehörden und Forschungs- freiheit	399
KARLHEINZ INGENKAMP Beispiele für Konflikte zwischen Datenschutz und Forschern	403
PAUL J. MÜLLER Die Implementation des Datenschutzes im Bereich der wissenschaftlichen For- schung	407
EDGAR WAGNER Die informierte Einwilligung	410
ERWIN DEUTSCH Das Problem der informierten Einwilligung für Forschung und Datenschutz . . .	413
HELMUT GASSEN / MICHAEL SCHWANDER Zuständig sein und überflüssig werden	417
ULRICH HERRMANN / JÜRGEN OELKERS / JÜRGEN SCHRIEWER / HEINZ-ELMAR TENORTH Überflüssige oder verkannte Disziplin?	443
VERONIKA REISS Sprechpausen im Unterrichtsdiskurs	465

„Jugend“ als pädagogische Kategorie – historische Rückfragen an Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung

Ich beginne – *erstens* – mit der äußerst knappen Erinnerung daran, daß dem hier zur Diskussion anstehenden Konzept einer Sekundarstufen II-Didaktik (vgl. GRUSCHKA u. a. 1981) die Verbindung von Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung wesentlich eigen ist. „Kompetenzentwicklung“ steht hierbei – ohne jetzt auf gravierende Subtilitäten und Unterschiede einzugehen – für das, was traditionell die Ausbildung oder Bildung des Heranwachsenden für Beruf oder Studium genannt wurde. „Identitätsbildung“ – ein m. E. wenig glücklicher Ausdruck (vgl. HENRICH 1978; MARQUARD 1979) – bezeichnet wohl ein Doppeltes: Zum einen soll das berufsqualifizierende oder studienbefähigende Lernen dem Schüler nicht äußerlich bleiben, zum anderen soll es ihn nicht dergestalt bornieren, daß er zwar ziemlich perfekt für Beruf oder Studium ausgestattet die Schule verläßt, aber weder in seiner Individualität noch in seiner kritischen Auseinandersetzungsfähigkeit mit den vorhandenen und ihn künftig erwartenden Lebenssituationen gefördert wird. Beides – Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung – treten auf als die für angemessen oder erforderlich gehaltenen Bestimmungen, die heute dem Jugendlichen anzuhängen bzw. abzuverlangen sind. Sie definieren sozusagen Jugend als pädagogische Kategorie unter den Bedingungen der Gegenwart.

Zweitens: Das war nicht immer so. Am Ausgang des Mittelalters und zu Beginn der Neuzeit – ich vernachlässige die weiter zurückliegenden Epochen, auch die in unserem Zusammenhang höchst aufschlußreiche Antike – war Jugend durchaus keine „abwesende Lebensphase“ (vgl. BERG 1960, S. 27), auch nicht in pädagogischer Hinsicht. Gewiß dürfte die Feststellung zutreffend sein, daß nicht jedem Menschen, der das Kindesalter hinter sich gebracht hatte, eine im Zeichen der Belehrung stehende „Jugend“ beschieden war. Man mußte in einem bestimmten Stande geboren sein oder Glück haben, um überhaupt planmäßiger Erziehung und Unterricht teilhaftig zu werden und auch noch in der „Adolescentia“ in einem Bildungsgange sich zu befinden. Das traf z. B. für die angehenden Kleriker, für die Ritter und Angehörigen des Adels, aber auch für die Handwerker und Kaufleute zu. Gleichwohl wird man sagen können, daß die Jugend-Unterweisung, wo immer eine stattfand, ob literarisch oder nicht-literarisch, grob typisiert den Charakter einer entwicklungsindifferent „auferbauenden“ Studien-, Berufs- oder Standesvorbereitung hatte (vgl. BALLAUF 1969, §§ 313–315). Oder m. a. W.: Die pädagogische Inanspruchnahme konzentrierte sich auf das, was einer werden sollte und was zu diesem Behufe für unerläßlich erachtet wurde. Das umfaßte sowohl bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten wie auch die Zueignung von durch Religion und Tradition sanktionierten Tugenden. Sie konzentrierte sich nicht auf so etwas wie eine die besondere Ausbildung übersteigende oder umfassende, das Subjekt mit seinen Befindlichkeiten sonderlich respektierende personale Bildung. Selbst noch in dem im Jahre 1500 erstmalig erschienenen Sammelband des Humanisten JAKOB WIMPFELING mit dem Titel „Adolescentia“, in dem Eigenheiten des Jugendalters wie Großherzigkeit, aber auch Geschwätzigkeit oder Unbeständigkeit Berücksichtigung finden, sind diese nur Anlaß, gemäß einem dem Adel

und dem aufstrebenden Bürgertum vorgegebenen Tugendsystem gestärkt oder getilgt zu werden (vgl. HARDING 1965).

Das alles will sagen: Jugend als ganz zweifellos nicht universelle, sondern von der sozialen Schichtzugehörigkeit oder vom Glückszufall mitbedingte pädagogische Kategorie war – teilweise noch bis ins 16. Jahrhundert hinein – durch zwei Merkmale gekennzeichnet.

a) Die ihr entsprechenden Bildungsgänge galten der Vermittlung von für die Studien, für den Stand oder für den Beruf qualifizierendem Wissen und Können, angereichert durch den Aufbau der allgemein christlichen und gruppenspezifischen Tugenden. Das Lernen war autoritativ geprägt; denn die Wahrheit lag ja ebenso vor wie die an Amt, Stand oder Beruf gebundenen und diese Begrenzung bzw. Ordnung nicht durchbrechenden Lerninhalte.

b) Von einem davon unabhängigen, eigenen pädagogischen Sinn oder Anspruch des Jugendalters kann keine Rede sein. Es bedurfte erst des Wirksamwerdens der Emanzipation des Bildungsgedankens aus dessen ihn fesselnden, beengenden Verhältnissen, also seiner Ablösung von kirchlich verwalteter religio und vorgezeichneter professio, damit Jugend anders gefaßt werden konnte als bloß zu vereinnahmende Vorstufe.

Drittens: Dieser – wenn man es so beschreiben mag – Prozeß erreichte seinen Gipfel, was ein beinahe vollständig neues Verständnis von Jugend anbelangt, in ROUSSEAUS Darstellung und Begründung dessen, worum es pädagogisch nach Emiles zweiter Geburt zu gehen habe. In historisch überzeichnender Kontrastierung zu vergangenen Überzeugungen kann man formulieren, daß der die Jugendunterweisung bislang maßgeblich prägende Aspekt der – modern ausgedrückt – *fremdbestimmten* Vorbereitung auf Studium, Beruf oder Stand, auf eine sowohl nützliche wie auch gottwohlgefällige Lebensführung keine Rolle mehr spielt. Natürlich wollte ROUSSEAU keinen arbeitsscheuen Nichtsnutz und auch keinen areligiösen, gottlosen Menschen erziehen. Das Gegenteil ist bekanntlich der Fall. Nichts aber sollte zur Unzeit dem Heranwachsenden ein- oder aufgepfropft werden.

Zunächst einmal mußte Emile ausschließlich dem Gesetz einer natürlichen Entwicklung und seiner individuellen Eigenart gemäß zu einem Menschen gebildet werden. Danach wird er dann, fähig, er „selbst zu sein und stets ein und derselbe“, diesen oder jenen Beruf anstreben, der seinen Mann ernährt und worin er seine Schuldigkeit der Gesellschaft gegenüber ableistet. Von einer gezielten beruflichen Qualifikation oder auch Präparation für universitäre Studien findet sich jedenfalls nichts im reichen Aufgabenrepertoire des 15- bis 20jährigen. Im scharfen Unterschied zu dem die Vollkindheit beschließenden, der Alterseigenart gemäßen und ganz und gar ihrer Erfüllung dienenden Erlernen des Tischlerhandwerks widerspricht offenkundig eine spezielle Berufsausbildung der allgemein menschlichen Bildung, die der Jugend vorbehalten ist: Sie steht als entfremdete und entfremdende der moralischen, religiös-philosophischen, emotionalen, ja selbst noch der politischen Reifung kraß im Wege. Kurz: Im Bildungsgang des Jugendlichen, der an dessen Entwicklung zum sittlich urteilsfähigen, empfindsamen, sich selbst genügenden und gleichwohl jedem anderen wohlwollend zugetanen Menschen seine „interne“ Orientierung und in der Kultur das Substrat seiner (kritischen) Studien hat, ist kein Platz für ein Lernen, das mit der einen, gemeinsamen Berufung aller Menschen nichts zu schaffen hat. Das ist die programmatische Verabschiedung von unzeitiger beruflich qualifizierender Lehre wie auch von einem karriereeröffnenden Unterricht in den Kollegien. Beide Male geht es zudem zwangsläufig didaktisch so zu wie in einem perfekt ausgestatteten physikalischen Experimentierkabinett, in das man lernbegierige jüngere Schüler gleich zu Anfang ihrer noch auf Naturerkenntnis gerichteten Interessen steckt: Sie haben passiv

aufzunehmen, was ihnen geboten wird, statt daß sie ihre Problem- oder Aufgabenstellungen selbsttätig und selbständig bewältigen können (ROUSSEAU 1907, S. 226).

Viertens: ROUSSEAUS Konzept eines Bildungsgangs in der Jugend, der rein zu halten ist von allen unmittelbar berufsqualifizierenden, berechtigungszuteilenden oder privilegierenden Funktionen – sei es, weil das mit dem wohl mehr postulierten als empirisch vorgefundenen Thema und Telos der Entwicklungsstufe schlechterdings unverträglich ist, sei es, weil in ihnen unter den obwaltenden Verhältnissen kein Herauskommen war aus sozialer Unfreiheit, Ungleichheit und geistiger Unselbständigkeit –, ich sage: Dieses rousseauische Konzept einer „Bildungsjugend“ (vgl. RANG 1959, S. 294) konnte trotz seines utopischen Charakters und trotz seiner hochproblematischen Prämissen und verborgenen Präsumtionen nicht mehr gänzlich außer Betracht bleiben, wo nach ihm pädagogisch über Erziehung und Unterricht nachgedacht wurde. So war es beispielsweise mit ein wesentlicher Grund dafür, daß der Philanthrop CAMPE erwog, wie zu fachlicher Leistung in einem künftigen Beruf geführt werden könne, ohne daß dabei eine allgemeine Vervollkommenung, Beglückung und Individuation auf der Strecke blieben. Er teilte nicht ROUSSEAUS Meinung, daß die Vorbereitung auf einen Beruf und Stand nach der bürgerlichen Ordnung im Jugendalter *notwendig* mit der Bestimmung des Menschen nach der Ordnung der Natur konfligiert. Abhilfe für die gleichwohl gesehene Gefahr eines derartigen Dilemmas schien ihm ein merkwürdiger Kompromiß zu bieten: Einerseits seien alle ursprünglichen Kräfte verhältnis- und ebenmäßig zu üben, d. h. ohne Vorrang und ohne Verfrühung, was erst „zur Zeit der völligen Reife des Menschen“, also beim Erwachsenen zu einem Ende kommt; andererseits hätten allerdings die Gegenstände und Weisen des Übens nach der Kindheit „innerhalb der Grenzen“ von je besonderen beruflich-gesellschaftlichen Anforderungen zu liegen (CAMPE 1785, S. 312f.). Damit war für CAMPE der von ROUSSEAU zum Ausgangspunkt genommene Bruch zwischen einer Vorbereitung etwa für den Kaufmannsstand oder für den Eintritt in die Universalität und einer Bildung zum Menschen im Jugendalter sozusagen didaktisch geheilt. Die Entwicklung beruflicher Tüchtigkeit oder Studierfähigkeit war immer auch dank der Verquickung bzw. „Ineinssetzung von formaler und materialer Bildung“ (BLANKERTZ 1963, S. 36ff.) zugleich Entfaltung und Reifung der bei allen Menschen gleichen Kräfte. Und überdies war damit die Möglichkeit eröffnet, „nach Erfordernis der Umstände“, ohne an seiner menschlichen Substanz Schaden zu nehmen, von einer „Wirkungsart“ zu einer anderen überzugehen und in keiner von ihnen gedanken- oder phantasielos, also bloß mechanisch, tätig zu sein.

Anders glaubte HUMBOLDT, mit dem Problem fertig werden zu können. Ich beschränke mich auf wenige, an der Oberfläche bleibende Andeutungen, wobei allerdings zu beachten ist, daß HUMBOLDT offenbar eine differenzierende Auslegung von Stadien des Unterrichts unter Berücksichtigung von aufeinander folgenden Stufen oder Phasen der Entwicklung und ihnen spezifisch zukommenden oder sie allererst konstituierenden Aufgaben ziemlich fern lag. Seine Forderung ging bekanntlich pauschal dahin, eine jedermann zuzubilligende „höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte“ zu einer das Ganze repräsentierenden Individualität während der Zeit des „eigentlichen Unterrichts“ ungetrübt von jeder auf einen einzelnen Stand oder Beruf abzielenden Präparation, gar „Abrichtung“ zu halten. Zunächst im grundlegenden, als abgeschlossene Einheit zu realisierenden Elementarunterricht, danach in den gelehrten Schulen sollte der Unterricht „rein auf ihn selbst, auf die Kenntnis als Kenntnis“ (HUMBOLDT 1809, S. 278f.) gehen. So und nur so übt und fördert er vollständig die „Hauptkräfte des Geistes“ und Gemüts, wenn die „Wahl der

Lehrgegenstände“ und Fächer diesen entspricht, wohingegen sowohl dem beruflichen Leben vorgreifende besondere wie auch nur als Mittel betrachtete oder kursorisch traktierte Inhalte zu pädagogischen „Mißgeburten“ und dem Verderben der Köpfe führen.

Im Klartext heißt das: Die ins praktische Leben eintretenden Absolventen der Elementarschulen, mögen sie zugleich – etwa als Tagelöhner – arbeiten müssen oder noch eine – z. B. – gewerbliche Spezialanstalt besuchen, sind so vorbereitet und gestimmt, daß sie in keiner Tätigkeit sich selbst verlieren, sondern dank der zwischen ihnen und dem Gegenständlichen unterrichtlich zuwege gebrachten lebhaften und freien „Wechselwirkung“ den Begriff der Menschheit in ihrer Person erfüllen werden. Hauptsächlich ist, das, was das „Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt“, nicht mit der einen identischen, allgemeinen, nur der menschlichen „Natur“ korrespondierenden Bildung zu vermischen, jenes dieser abgesondert nachfolgen zu lassen. Das gilt im Prinzip nicht anders für den Unterricht in den Gymnasien. Nur sozusagen erweiternd und vertiefend, mit der Wissenschaft im Hintergrund und das Lernen allmählich vom Lehren emanzipierend, dient er ausschließlich der harmonischen Selbstvervollkommenung derer, die entsprechend talentiert sind. Nicht hat er sich um die Anforderungen oder Eingangsbedingungen irgendeiner Kaste zu kümmern, auch nicht – wie ehemals – der gelehrten.

Jugend als pädagogische Kategorie hat mithin bei HUMBOLDT keinen Stellenwert derart, daß es ihrer unabdingbar bedarf, um der (Selbst-)Bildung als Bestimmung und unabschließbarer Aufgabe des Menschen den Boden zu bereiten. Das besorgen die den Menschen in seiner Menschheit berührenden Lehrgegenstände der die Kindheit einheitlich erfassenden Elementarschule und ihrer neuartigen Erziehungs- und ganz der Selbsttätigkeit zugewandten Unterrichtsmethode. Jugend ist hilfreich für die, die „Kraft und Zeit“ haben, länger im Lernen zu verweilen. Das ist das eine. Das andere ist der auch den höheren Jugendunterricht radikal bestimmende Grundsatz, nichts in ihn aufzunehmen, was auf eine später fällige berufliche Qualifikation und Tätigkeit verweist. Allemal, mag es von außen an den Jugendlichen herangetragen sein oder seinem Wunsche entspringen, wird der Weiterentwicklung der reinen, allgemeinen Bildung Abbruch getan. Sie gerät gewissermaßen in eine interessenorientierte, selbstwidersprüchliche Schieflage; geschieht wird nach Nützlichkeit und künftiger Verwertbarkeit des Gelernten, gar des Lernenden; die Individuation wird kompetenzentwickelnd restringiert. Die Folge ist, daß später eine Beschäftigung nicht auf jene Art betrieben wird, daß in ihr trotz der ihr eigenen Einseitigkeit der Mensch stets „seine ganze Bildung vollenden kann“, in keiner Entfremdung sich verliert; denn genau das setzt – nach HUMBOLDT – voraus, vorerst nach den Maßen der Kräfte nichts einseitig oder überhaupt befördert zu haben, was nicht „auf die Hauptfunktionen“ des menschlichen Wesens geht. Darum sind – in der Karriereterminologie unserer Tage ausgedrückt – Identitätsbildung und Kompetenzausstattung auch im Jugendalter strikte zu trennen. Der Besucher weiterführender, allgemeinbildender Schulen ist bis an die Grenze seiner Möglichkeiten quasi zu nötigen, einsichtgewinnend ganz bei jenem Kanon von Unterrichtsgegenständen zu bleiben, der die Gebildetheit der Person umschreibt. Und dazu gehören nicht der je besondere Beruf und Stand.

Fünftens: In deutlicher Absetzung von HUMBOLDT vermochte SCHLEIERMACHER nicht, sich damit abzufinden, Erziehung und Unterricht bei allen denen, die nicht Kraft und Zeit zu einer höheren Bildungsstufe haben, auf einer niederen, elementaren Ebene für vollkommen ausreichend, tragfähig und somit – trotz schon zustande gekommener Selbständigkeit – für total abgeschlossen zu betrachten. Jugend als – wenn auch nach Null

hin tendierende – pädagogische Kategorie muß nach seiner Erkenntnis durchwegs für jeden Heranwachsenden gewährleistet sein, also auch für „diejenigen, in denen kein wissenschaftlicher Geist“ während der gemeinschaftlichen Unterweisung in einer Art von Sekundarstufe I „sich regt“ und die darum vor dem Ende ihrer Entwicklung „zur bestimmten Vorbereitung auf einen speziellen Beruf übergehen“ (SCHLEIERMACHER 1959).

Aber es ist ein erstaunlicher Grund, den SCHLEIERMACHER dafür geltend macht. Ich verstehe ihn so. Den 14-, 15-, 16jährigen mangelt es noch an einer „bestimmten politischen Gesinnung“; „für das Leben im Staate“ hat sich noch keine „bestimmte Richtung“ herauskristallisieren können. Diesen Wendungen muß zunächst ein gewisser Mißverstand genommen werden. SCHLEIERMACHER plädiert nicht für irgendeine politische oder affirmativ-staatsbürgerliche Indoktrination, auch meint er nicht eine eher historisch-politische Bildung. Worum es ihm geht, sind der Wille und die Fähigkeit eines jeden, „selbständig in das (öffentliche) Leben einzugreifen“, oder negativ ausgedrückt: „Ohne politisches Bewußtsein, nur dem besonderen Beruf zugewendet, wird jeder... ein bánausos.“ Der Jugendliche muß folglich die Möglichkeit erhalten, „Einheit und Identität der bewußten (politischen) Tätigkeit“ zur „Verbesserung der bürgerlichen Gesellschaft“ zu entwickeln, wozu er vorher nicht das Zeug hatte. Das unerläßlich sittliche Maß für ein freies, politisches Handeln, aber auch für die Selbstbestimmung in der Gemeinschaft, bringt er schon mit; denn die hierfür zuständige (wie überhaupt für alles den Sinn und das Maß erschließende) religiöse Gesinnungsbildung hat bereits abgeschlossen zu sein. Nunmehr ist pädagogisch in Ansehung des erwachten Bewußtseins für die Mitgestaltung des gesellschaftlichen Ganzen ein Recht zum eigenen politischen Urteil und zur politischen Einflußnahme zu gestatten. Für die „berufstätige Jugend“ macht das die Organisation eines freien Jugendlebens erforderlich. Es ist der geeignete Nährboden, wo die berufsständischen Schranken ebenso wenig eine Rolle spielen wie die fachlichen Begrenzungen, die mit jeder speziellen beruflichen Bildung – auch auf einem wissenschaftlichen Niveau – verbunden sind. Für die das Gymnasium Besuchenden bedarf es keines supplementären Arrangements. Sie leben und bilden sich in einer Gemeinschaft, die ganz dem selbständigen Auffinden der das öffentliche Leben leitenden wissenschaftlichen Prinzipien – wenn auch noch propädeutisch – verpflichtet ist. Ihrem Lernen ist sozusagen das Moment der sich entwickelnden politischen Gesinnung immanent.

Man kann es kurz und bündig folgendermaßen zusammenfassen: Die besondere pädagogische Aufgabe für alle Jugendlichen liegt in der Förderung eines „bestimmte(n) politische(n) Geist(es)“. Das entspricht ihrem mehr oder weniger ausgeprägten Interesse, in eigenem Urteil und eigener Tat Anteil am bürgerlichen Gemeinwesen zu nehmen und nicht bloß – sei es als Gewerbetreibender, sei es als Rechtsprechender – einen Mechanismus expertenhaft zu exekutieren. Der Berufsbildung ist diese Förderung als berufsübergreifende Ergänzung zur Seite zu stellen, ansonsten dominiert das Bewußtsein der besonderen Beschäftigung, „darauf wird (dann) das ganze Leben bezogen“, als ob vom Beruf oder vom Stand her alle wesentlichen Probleme des Lebens gesehen, gar gelöst werden könnten. Natürlich trägt hierzu auch kein politisch-gesellschaftliches Bewußtsein grund- und richtunggebend bei. Das dürfte SCHLEIERMACHER zutreffend erkannt haben. Ihm war das Fundament zum freien, guten „Handeln in allen Fällen“ die religiöse Gesinnung, die – wie gesagt – schon vor dem Jugendalter als sowohl entwicklungsgemäßes wie auch die persönliche Eigentümlichkeit universal entfaltendes Thema der Erziehung zum Abschluß zu bringen ist.

Sechstens: Ich überspringe weit mehr als 100 Jahre, in denen – von Ausnahmen abgesehen – Kindheit und Jugend bzw. Phasen der (psychischen) Entwicklung immer dezidiert zu pädagogischen Prinzipien im Sinne von (mit)bedingenden oder akzentuierenden Grundlagen avancierten. Dieser sehr inhomogene Vorgang kann jetzt nicht nachgezeichnet werden; er ist ein Desiderat der Forschung. Ich greife ALFRED PETZELTS 1950 vorgelegte – wie ich meine – pädagogische Theorie des späten Jugendalters heraus, weil von ihr her der jüngsten Vergangenheit entspringende Rückfragen an das neue Konzept einer Sekundarstufen II-Didaktik sehr prägnant gestellt werden können (PETZELT 1962).

PETZELT postuliert für den Jugendlichen, sein Lernen mag einen Beruf betreffen oder die Fächer der gymnasialen Oberstufe, ihn auf eine jetzt fällige, unerläßliche Fragehaltung oder Aufgabe hin in Anspruch zu nehmen. Das besagt zunächst folgendes: Weder der dekretierte oder vom Schüler teilweise selbst kombinierte Lehr-Lernplan einer Schule noch ein Berufstüchtigkeit verheißender Qualifikationskatalog leisten bestenfalls mehr als eine, wem auch immer zugute kommende, verwertbare, zweckgebundene Ausbildung. Damit ist keiner Gleichgültigkeit gegenüber curricularen Problemen das Wort geredet, auch ist der Gedanke der Ausbildung, Befähigung oder Vorbereitung nicht desavouiert. Wohl aber ist die Auffassung zurückgewiesen, als ob es konstant ausgezeichnete Spezialdisziplinen im Kanon oder im Solo gäbe, die die (Allgemein)Bildung des Menschen gepachtet hätten oder produzierten. Hierunter würde PETZELT auch berufsfeldbezogene Lerngebiete gerechnet haben. Von ihnen her, vielleicht unter Reklamation ihrer Nähe zu gesellschaftlicher Praxis, wirkungsmäßig Persönlichkeits- oder Identitätsbildung zu erwarten, hätte für ihn zweierlei zur Voraussetzung gehabt, das unakzeptabel wäre: Zum einen käme der Arbeit beziehungsweise der Beruflichkeit wie weiland den alten Sprachen eine nicht beweisbare metaphysische Bedeutung für eine das ganze Leben in allen Beziehungen umfassende *gültige* Gestaltung zu; zum anderen wäre der Begriff des Lernens um die Universalität des ihn konstituierenden Fragens gebracht. Also ist es mit der beruflichen Qualifikation prinzipiell nicht besser, aber auch nicht schlechter bestellt als mit jedem studienbefähigenden Unterricht. Man verbleibt im begründungsbedürftigen Besonderen, sei es im Singular etwa eines Schwerpunktprofils oder sei es im Plural von ganz verschiedenen Kursen, und das ist nichts Negatives; denn – so heißt es einmal im Blick auf die Universität, ausdrücklich aber auf alle Lernfelder ausgedehnt –: Ohne studium speciale ist ein studium generale unmöglich; „Halbbildung“ wäre die Folgeerscheinung (PETZELT 1951, S. 12). Damit ist nicht gemeint, „neben“ ein berufs- und/oder studienbefähigendes Lernen etwas zu setzen, worin vermeintlich ein Allgemeines und die Individualität erblühen könnten. Originalton PETZELT: „... das ‚neben‘ ist falsch“ (1957, S. 1). Vielmehr ist im je „besonderen Aufgabenkreis“ das Lernen so zu fördern, daß der Schüler nicht zum Empfänger und Behälter wird. Urteilen und Stellungnehmen sind das wichtigste, selber Fragen stellen und Antworten suchen. Die Grenze, den Unterschied und den Zusammenhang des einen gegenüber und mit allem anderen als stets problematisch in den Blick zu nehmen und darin der Frage nach dem Sinn eigener Aufgabenhaftigkeit sich zuzuwenden, darauf kommt es an. Und das ist heute möglich auch im Rahmen eines beruflichen Ausbildungsganges.

Für den Unterricht auf jeder Stufe impliziert das für PETZELT, jeden Aufgabeninhalt „im Band... zur Individuallage“ zur Sprache zu bringen, wobei man mit PESTALOZZI weiß, daß Individuallage nicht für tonangebende Subjektivismen steht, sondern für vom Subjekt immer schon „getätigte“ und im Denken selbständig zu tätigende „Sinnegebung“. Ohne

Respektierung dieses „Bandes“ – das ist überhaupt nichts Neues – geraten Lehren und Lernen leicht in die Krise. Es kommt zu Zwang und Disziplin; ein Zensurenunwesen breitet sich aus; man spricht heute von „entfremdeter Lernsituation“. Bei PETZELT lautet das Dictum, adressiert vor allem an die bürokratisch verwaltete, öffentliche Schule: Ein konsequenterweise im Dienste vorgegebener, omnipotenter Lehrgüter und Ziele stehender ich-indifferenter Unterricht „nivelliert jedwede Individuation“; das Inhaltliche steht in keinem „Possessivverhältnis zum Ich“, es bekommt den Charakter des fachlichen „Brockens“ (PETZELT 1961, S. 19).

Aber zur Individuallage gehören nicht bloß Wissen im Urteilszusammenhang, Motivationseigenheiten, Interessen usw. bis hin zu psychischen Befindlichkeiten als Anlässen der Auseinandersetzung. Zur ihr gehören auch die den Phasen von Kindheit und Jugend intersubjektiv zukommenden „Aufgabenhaltungen“, in denen der heranwachsende Mensch „gegenüber der Folge von Erlebnissen“ und Einzelaufgaben, worunter auch das auf Beruf oder Studium vorbereitende Lernen zählt, gerade seine Identität produziert – PETZELT sprach von Persönlichkeit als Korrelat der Geltung. Die Aufgabenhaltung der Endphase der weder reifungstheoretisch zu begreifenden noch sozialisationstheoretisch angemessen erfaßten „Entwicklung“ umschrieb er in kürzester Form als Frage nach dem Sinn des Lebens, nach verbindlichen Maßstäben, nach „dem, was die ganze Welt ... überhaupt bedeutet“. Man kann auch sagen, sie „geht auf den Sinn dessen, daß man als Mensch lebt und nicht daran vorbeisehen kann, daß die Welt, in die man immer schon verstrickt, einbezogen ist, nicht in der Mannigfaltigkeit ihrer erfahrbaren Erscheinungen, nicht in ihren Routinen und ihrer Ausgelegtheit durch andere saturiert ist“ (vgl. FISCHER 1979, 1980). Es ist klar, daß hiermit nicht die heute kompetent machenden Wissenschaften als Instanz zur Debatte stehen, sondern daß der Fuß in den Dschungel metaphysischer Probleme gesetzt ist. Finden sie im Unterricht – etwa in Gestalt einer ihm immanenten „Wissenschaftspropädeutik“, die mit HERWIG BLANKERTZ wesentlich „metawissenschaftliche, philosophische Rückfrage“ (BLANKERTZ 1972, S. 12) ist und im Inhalts- wie Beziehungsaspekt ihren Niederschlag zu finden hat, – keine Berücksichtigung oder sind sie von dessen qualifizierender, präparierender, enkulturierender... Funktion abgenabelt und in ein Reservat wie Religions-, Philosophie- oder Politikunterricht abgeschoben, so mißachtet man das Recht des Jugendlichen in seiner Bildungsaufgabe, für die allerdings – in PETZELTS Worten – Fachwissen und -können „notwendiger Anlaß“ sind.

Siebtens: Unter Inkaufnahme einer gewissen terminologischen Großzügigkeit und akzeptierend, daß die das Jugendalter betreffenden Erwägungen ROUSSEAU, CAMPES, HUMBOLDTS, SCHLEIERMACHERS und PETZELTS nicht vollständig uncharakteristisch sind, ergibt sich ein nachdenklich stimmender Befund. Nach dem Aufkommen dessen, was wir Neuzeit nennen, ist Jugend als mehr oder weniger durch eine eigentümliche Aufgabe bestimmte pädagogische Kategorie immer wieder von neuem in der Spannung von „Kompetenz“ und „Identität“ interpretiert worden. Aber die Lösungsvorschläge stimmen weder überein noch ergeben sie sachlich so etwas wie eine fortschreitende Kontinuität in der Bewältigung des Problems. ROUSSEAU hielt von Emile alle Identifikationsmöglichkeiten mit einem Stand oder Beruf, generalisiert: mit den Institutionen und Personen einer Gesellschaft der Ungleichen, fern. Nichts durfte sozusagen von außen her beschlagnehmend der Entwicklung und ihrer Unterstützung in die Quere kommen; Individuation und beruflich-ständische Sozialisation sind unversöhnliche Konkurrenten.

CAMPE bezweifelte dieses Unversöhnlichkeitstheorem ausdrücklich. Zwar war auch in seinen Augen eine ganz auf den künftigen Beruf und Stand zugeschnittene Jugenderzie-

hung ein Widerspruch zur pädagogisch zu gewährleistenden Bildung eines möglichst vollkommenen Menschen. Die jeweils besonderen Qualifikationsanforderungen forderten als Tribut dessen Unebenmäßigkeit. Aber dem lag weder eine Unzeitgemäßheit von berufs- oder studienvorbereitender Fertigkeitenvermittlung noch ein Makel der bürgerlichen Ordnung zugrunde, sondern eher eine pädagogische Dummheit. Keines Beweises war ihm bedürftig, „daß das eine“, nämlich die alle ursprünglichen Kräfte umfassende Führung des Zöglings zu seiner „individuellen Bestimmung“, „mit dem anderen“, d. i. der in diesem Alter fälligen Ausbildung spezieller Fertigkeiten, „wirklich wohl bestehen könne“ (CAMPE 1785, S. 315). Nicht Konkurrenz kennzeichnet mithin die Beziehung, sondern wechselseitige Assistenz.

HUMBOLDT kannte, streng genommen, keine dem Jugendalter vorbehaltene, in ihm vorgegebene oder ihm aufzugebende pädagogisch unerläßliche Thematik, und sei es auch nur die, weiterzuführen oder zu einem gewissen Abschluß zu bringen, was in der elementaren Grundbildung vom Kinde unterrichtlich abverlangt wurde. Die Mehrzahl der Jugendlichen trat in das erwerblich-gewerbliche Leben ein; eine Minderheit besuchte die gelehrten Schulen. Beides waren offensichtlich gleich gute Wege, wenn nur eine eventuelle Berufsbildung und die „wahre“, allgemeine Bildung säuberlich getrennt blieben. Das pädagogisch keinesfalls zu dulddende Verhängnis war die Vermengung von stets nachfolgender spezieller Ausbildung und einem Unterricht, der einzig und allein auf die Erhöhung des Gemüts, die Stärkung, Läuterung und Regelung der bei allen Menschen gleichen Kräfte und Vermögen, die Belebung von Denken und Einbildung ging. Mit Phasen oder Stufen einer psychischen Entwicklung hatte das alles nichts zu tun. Es kam darauf an, vor jeder fachlichen Qualifikation jedem einzelnen auf dem ihm möglichen Niveau die Inbesitznahme seiner individuellen Identität zu ermöglichen. Und es war HUMBOLDT klar, daß Kontingentes wie ein Beruf dabei nichts verloren hatte.

Im letzteren dürfte SCHLEIERMACHER HUMBOLDT beigespflichtet haben, was die allgemeine Bildung in der Periode – wir würden sagen – einer einheitlichen Sekundarstufe I angeht. Aber darin erschöpfte sich so ziemlich ihre Übereinstimmung. Keine Rede konnte für SCHLEIERMACHER davon sein, daß die Erziehung vollendet wäre, wenn die einen der beruflichen Ausbildung sich zuwandten, die anderen in die Gymnasien eintraten. Weder aber waren die gymnasiale Wissenschaftsvorbereitung noch die berufliche Lehre, auch wo sie Fachwissenschaftliches einbezog, dasjenige, wessen es *pädagogisch* primär noch bedurfte. Sie waren im Blick auf die zu fördernde „individuelle Persönlichkeit“ gewissermaßen pädagogische Adiaphora, gehörten der berufsbezogenen „Lebensbahn“ an, in der es sich – auch fachlich – zu bewähren galt. Nicht gleichgültig war jedoch, daß es zu einem „politischen Bewußtsein“ kommt, daß der Vorbereitung auf den Beruf oder das Studium nicht alles andere und in Sonderheit nicht der Wille zur Verbesserung der Gemeinschaft, wozu auch die Umgestaltung des beruflichen Handlungsfeldes gehört, aufgeopfert wird. Freiheit und „Mündigkeit im öffentlichen Leben“ oder auch „Übergang in eine solche gesellschaftliche Existenz, wo dem Urteil des einzelnen Einfluß zusteht“, war das pädagogisch jetzt zu Unterstützende. Das entsprach für SCHLEIERMACHER sowohl „der Natur der Sache“ wie auch dem Bedürfnis der Jugend. Ihm ist notfalls supplementär zur Kompetenzentwicklung Rechnung zu tragen, wo diese nicht in ein freies, geselliges Leben der Jugend eingebettet ist.

Endlich PETZELT! Auch für ihn waren im Jugendalter – wie auch sonst – fachliches Lehren und Lernen einerseits und Bildung einer individuellen Persönlichkeit andererseits nicht ein und dasselbe. Er kannte sehr wohl den in seinem Fachwissen brillanten

Abiturienten und den jungen Facharbeiter, der kompetent sein Metier beherrscht. Mit einem gebildeten Menschen mußte das gar nichts zu schaffen haben; im Extremfall konnte es mit banausischer Unbildung Hand in Hand gehen, dann etwa, wenn die Existenz, ohne daß dafür in Gründen Rechenschaft abgelegt werden konnte, vom fachlichen Können und Streben absorbiert und im übrigen fraglos von den gängigen Üblichkeiten, von dem, was gerade en vogue ist, oder von subjektiven Anwandlungen und Meinungen lanciert war. Um dem zu begegnen, sei pädagogisch der Jugendliche vom je Besonderen als einem Begrenzten her auf die ihn jetzt bewegende Frage hin in Anspruch zu nehmen, nicht nur irgendeinen „Standort“ im Ganzen zu erreichen und eine Perspektive seines Lebens unter Einschluß von Beruf oder Studium in Unabhängigkeit zu konzipieren, sondern welchen Sinn dieses Suchen und Bemühen hat. Damit war nicht für ein ständiges Durchkreuzen fachlichen Lehrens und Lernens plädiert, wie es überhaupt ein Mißverständnis PETZELTS wäre, seine Maßgaben einer zu respektierenden Individuallage und „Entwicklungsangemessenheit“ als Freibrief für eine Art von Diktatur begründungserhabener Ansichten, Interessen und Befindlichkeiten des Subjekts zu halten. Plädiert ist dafür, generell dem Fragen, dem Zweifeln, dem Wagen von Antworten ein durch nichts außer sachlichen Argumenten eingeschränktes Recht einzuräumen und die Aufgabenhaltung der jeweiligen Phase nicht aus dem Lernen und der Gestaltung des Unterrichts zu verbannen. Da jedoch die wesentlichen, metaphysischen Fragen beweisfähiger, objektiv-gültiger Antworten spotten und subjektive Gewißheiten, was etwa den Sinn des Daseins oder des Arbeitens anbelangt, in einem aufgeklärten Kopf stets mit der *docta ignorantia*, mit dem sokratischen Wissen des Nichtwissens verbunden sind, ist die „Identität“, falls in ihr terminologisch die Kompetenzen übersteigende und Deutungs- oder Handlungsmuster fragwürdig erscheinen lassende Gebildetheit des Menschen gefaßt wird, gerade nicht dieses, immer ein und derselbe sein zu wollen. Man hätte sich dem Weiterfragen und Denken entzogen.

Literatur

- BALLAUFF, TH.: Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd. 1. Freiburg/München 1969.
- BERG, J. H. VAN DEN: *Metabletica*. Über die Wandlung der Seele. Göttingen 1960.
- BLANKERTZ, H.: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf 1963.
- BLANKERTZ, H.: Kollegstufenversuch in NW – Das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschule. In: Die Dt. Berufs- und Fachschule 68 (1972), S. 12.
- CAMPE, J. H.: Von der nötigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften. In: CAMPE, J. H. (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens. Bd. 3. Hamburg 1785.
- FISCHER, W.: Die berufliche Bildung vor dem Anspruch allgemeiner Menschenbildung. In: Z.f.Päd. 25 (1979), S. 807–816.
- FISCHER, W.: Die besondere pädagogische Problematik im Jugendalter höherer Schüler. Wien 1980.
- GRUSCHKA, A./PESCHKE, A./SCHLICHT, A. J./DI CHIO, V.: Kompetenzentwicklung in Bildungsgängen, Entwicklungsaufgaben, Deutungsmuster. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1 (1981), S. 269–289.
- HENRICH, D.: „Identität“ – Begriffe, Probleme, Grenzen. In: MARQUARD, O./STIERLE, K. (Hrsg.): Identität. München 1979, S. 133–186.
- HERDING, O. (Hrsg.): Jacob Wimpfeling's *Adolescentia*. München 1965.
- HUMBOLDT, W. v.: Gesammelte Schriften. Akademieausgabe. Bd. XIII.
- MARQUARD, O.: Identität: Schwund, Telos und Mini-Essenz. In: MARQUARD, O./STIERLE, K. (Hrsg.): Identität. München 1979, S. 347–370.

- PETZELT, A.: Grundfragen des akademischen Studiums. Münster 1951.
PETZELT, A.: Über das Bildungsproblem. In: Beilage zum Assisi-Glöcklein. Nr. 6. 1957.
PETZELT, A.: Grundlegung der Erziehung. Freiburg ²1961.
PETZELT, A.: Kindheit – Jugend – Reifezeit. Freiburg ⁴1962.
RANG, M.: Rousseaus Lehre vom Menschen. Göttingen 1959.
ROUSSEAU, J. J.: Emile oder über die Erziehung (1762). Deutsche Übersetzung von E. v. Sallwürk.
Bd. 1. Langensalza 1907.
SCHLEIERMACHER, F. E. D.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn 1959.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Wolfgang Fischer, Nordstr. 4, 4130 Moers (Kapellen)